

Sirvent, María Teresa; Monteverde, Ana Clara; Clerici, Carolina; Peruzzo, Laura Melina; Agulló, Marcela

Algunas reflexiones acerca del proceso de formación en investigación de estudiantes de grado y posgrado

V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales

16 al 18 de noviembre de 2016

Sirvent, M.; Monteverde, A.; Clerici, C.; Peruzzo, L.; Agulló, M. (2016). Algunas reflexiones acerca del proceso de formación en investigación de estudiantes de grado y posgrado. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8588/ev.8588.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL PROCESO DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO Y POSGRADO

Sirvent, María Teresa (UBA); Monteverde, Ana Clara (UBA-UNER);
Clerici, Carolina (UNER); Peruzzo, Laura Melina (UNER); Agulló, M. (UBA).
m_sirvent@yahoo.com.ar; acmonteverde@easbuceo.com.ar;
clericicarolina@hotmail.com; laura_peruzzo@yahoo.com.ar; marceagullo@gmail.com

Introducción

En diversos proyectos dentro del programa de investigación dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent en el marco de subsidios UBACYT, venimos trabajando desde hace más de diez años analizando diversas fuentes empíricas que nos han permitido construir categorías didácticas acerca de la formación de investigadores nóveles. Luego, sumamos las tareas del equipo de trabajo conformado por varios docentes de la UNER que nos permitieron enriquecer esas categorías en el marco de una carrera diferente con una propuesta de trabajo final de tesina para la obtención del título de grado.

Las cuestiones de una Pedagogía y Didáctica de la investigación han sido y siguen siendo entonces parte de las preocupaciones compartidas por los dos equipos de

investigación de UBA¹ y UNER². En esta oportunidad, queremos compartir las reflexiones fruto de diálogos y debates con los compañeros de las cátedras y los tesisistas a quienes acompañamos en diversos espacios de grado y posgrado.

Una de las características principales del oficio científico es que los aprendizajes de este quehacer se constituyen tanto en el interior como en el exterior de una institución, o sea que es posible observar una cultura de formación de investigadores asociada a estas entidades, un modo de actuar que favorece u obstaculiza estos aprendizajes, y que revela la actitud de una comunidad respecto a la producción de conocimiento y a la formación para el oficio.

Estos contextos de enseñanza tienen particularidades que consideramos necesario explicitar. Si bien es posible validar algunas categorías en los diversos espacios porque hay cuestiones comunes que hacen a la formación del investigador, hay aspectos propios del contexto que dan sentido a las interpretaciones que se presentan en este trabajo.

La asignatura Investigación y Estadística Educacional I de la Licenciatura en Ciencias de la Educación es el primer espacio de formación en investigación al que accede el estudiante de la carrera. En cambio, los otros dos espacios analizados corresponden al último tramo de las respectivas carreras, en el cual se desarrolla la elaboración del diseño de investigación de la tesina o tesis que será la instancia final de la carrera. En la Licenciatura en Nutrición, cada estudiante se embarca en el proyecto de elaboración de su tesina de grado acompañado en mayor o menor medida por un tutor, sin espacios formales o institucionales de acompañamiento,

¹ Proyecto UBACYT 2004-2007 dirigido por Sirvent. "La transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica en Ciencias Sociales que realizan los alumnos de la materia Investigación y Estadística Educacional I."

² Proyecto PID UNER "El proceso de elaboración de la tesina de grado de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la UNER desde 2007 a 2013".

como es el caso de la Maestría en Salud Mental que trabaja con el dispositivo de grupos operativos³.

Principios básicos de los espacios de enseñanza compartidos como equipo docente

Se parte de una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general de trabajo colectivo en torno a cuestiones básicas compartidas por todos los participantes que, a su vez, posibilita que los estudiantes vayan logrando de manera autónoma elaborar las decisiones clave propias del investigador articulando tareas individuales y colectivas realizadas tanto dentro como fuera del aula.

Como docentes, intentamos llevar a la práctica una doble intencionalidad. Por un lado, estimular en los estudiantes la creatividad, libertad, autonomía, pensamiento reflexivo y el compromiso social propios de la ciencia. Por el otro, generar estrategias que les permitan traducir los conceptos vertebrales en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones de posibles diseños de investigación, consistentes con dichos conceptos.

Procuramos poner en acto los principios de una didáctica fundamentada⁴ que concibe la relación teoría y práctica como principio rector de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de nuestros espacios de enseñanza, la construcción de cada una de las tareas propias del investigador se convierte en un espacio privilegiado para una práctica de la toma de decisiones del oficio de investigar que articule teoría y empiria.

³ Bertolano, Roquel, Jaquet, Di Risso, Arito. Didáctica Operativa Grupal para la Investigación y Tesis de la Maestría en Salud Mental. V Jornadas de la Asociación Española de Terminología. Universidad de Alcalá. 2004.

⁴ Lucarelli, E. *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Davila. 2009, p. 40 La autora enfatiza la articulación teoría-práctica como eje sinérgico de las innovaciones en el aula universitaria.

Trabajar con las decisiones básicas de un posible diseño permite conocer de qué manera el investigador concibe y busca resolver en la “cocina de investigación”⁵ el “amasado” de teoría y empiria y la relación sujeto/objeto, es decir, ya perfila los diferentes modos de hacer ciencia y puede ir ajustándolos a la luz de lo que la realidad va manifestando e imponiendo.

Desde esta perspectiva, el estudiante empieza a investigar desde el momento que describe la situación problemática que será la génesis de una futura investigación. Independientemente de que la lleve o no adelante, el proceso le posibilita comenzar a investigar, palpar la construcción de un objeto científico, identificar su génesis, perfilar su foco, buscar sus antecedentes, enunciar los conceptos teóricos vertebrales de punto de partida, asumir los propósitos de la verificación o generación de conocimiento científico y vislumbrar la relevancia académica y social de la investigación. La tarea de pensar el diseño en los diversos espacios de grado y posgrado no se reduce solamente a un conjunto de técnicas de trabajo “intelectual” “detrás del escritorio” sino que privilegia la entrada exploratoria al terreno como nutriente fundamental de las decisiones del diseño. En otras palabras, permite vivenciar ese “amasado” de teoría y empiria que define al oficio del investigador.

La doble intencionalidad mencionada más arriba, “cobra vida” en los siguientes propósitos vertebrales de nuestra estrategia didáctica, a saber:

Que los estudiantes asuman vivencialmente:

⁵ Cuando hablamos de la “cocina de la investigación” nos referimos al conjunto de procedimientos metodológicos concretos, de caminos elegidos para poner en acto en el día a día de nuestro quehacer investigativo los conceptos claves propios del hacer ciencia de lo social. En otras palabras, nos estamos refiriendo a nuestro oficio cotidiano de investigador. Para más detalles ver: Rigal, L. y Sirvent M.T. Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015. Manuscrito en vías de revisión.

1. la importancia de concebir la investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado que le plantea desafíos al investigador en relación con **la génesis de la investigación y el compromiso social** de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades.
2. el proceso metodológico como un conjunto de procedimientos que van configurando una doble relación: **por un lado entre un "corpus teórico" y un "corpus empírico" y por el otro entre un sujeto y un objeto de la investigación.**
3. que es en la forma que va adoptando esta doble relación donde se juegan **las decisiones clave sobre el modo de hacer ciencia de lo social predominante en la investigación.**
4. la legitimidad de diferentes modos de hacer ciencia de lo social como así también la posibilidad de su convergencia. Es importante que los maestrandos se ubiquen **en la superación de una visión de los diferentes modos de investigar como excluyentes, opuestos o antagónicos. La noción de convergencia metodológica es la que prima actualmente en la epistemología contemporánea.**
5. que lo anterior no significa negar las diferencias metodológicas y de caminos consecuentes de la investigación y del "hacer ciencia" de lo social. Por el contrario, **si se quiere articular es necesario reconocer las diferencias para una toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación.**
6. la importancia teórica y empírica de fundamentar las decisiones de la "cocina de la investigación" en las **dimensiones epistemológicas, teórica, lógica y metodológica de los paradigmas en ciencias sociales**⁶.

⁶ La **dimensión epistemológica** refiere a las condiciones generales de producción de conocimiento científico en cada paradigma. Incluye a los supuestos y posicionamientos básicos

7. lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación: la creatividad científica que se desarrolla en este “**ir amasando el barro de la realidad**”.

Desafíos didácticos que nos interpelan en los espacios de formación

La puesta en acto de estos propósitos vertebrales en los diferentes espacios de grado y posgrado donde trabajamos nos enfrenta, fundamentalmente, a **tres desafíos didácticos**.

El primer desafío, tiene que ver con generar condiciones para que los estudiantes vayan construyendo una perspectiva clara de la investigación científica como una práctica social, anclada en un contexto socio-histórico determinado.

El segundo desafío se relaciona con proponer espacios de trabajo que enfrenten al estudiante con la necesidad de profundizar una postura vertebral del investigador que se resume en la frase: investigar es interrogar la realidad.

acerca de la naturaleza del objeto, de los propósitos del conocimiento y de la relación sujeto-objeto. La **dimensión teórica** en un paradigma propone una perspectiva de análisis de la realidad. En el proceso de investigación la dimensión teórica remite al marco de referencia teórico que habitualmente incluye conceptualizaciones de diferente nivel de complejidad que acompañan la aproximación a la realidad y perfilan la naturaleza teórica atribuida al objeto en estudio.

La **dimensión lógica** remite a los postulados clave que orientan la producción de la investigación científica, a las concepciones básicas sobre la construcción del objeto científico que se manifiestan, fundamentalmente, en el proceso de confrontación de un corpus teórico con un corpus empírico, en el modo como se resuelve en la práctica la relación entre un sujeto que investiga con un objeto investigado y en la intencionalidad atribuida a la producción de conocimiento científico.

La **dimensión metodológica** trata de la organización de la secuencia de pasos y de los recaudos que constituyen garantías para la producción científica de conocimiento. Supone la traducción de los postulados claves de cada lógica de investigación en un conjunto de procedimientos que, remarcamos, posibilitan la relación entre un material teórico-conceptual y un material empírico y entre un sujeto y un objeto de investigación.

Ver Rigal, L. y Sirvent M.T. Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015. Manuscrito en vías de revisión.

El tercer desafío refiere a enfrentar y trabajar con los estudiantes algunos de los rasgos de esenciales de la complejidad⁷ de la naturaleza de la investigación científica de lo social.

Para trabajar didácticamente con el **primer desafío**, introducimos el concepto de *contexto de descubrimiento* entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, académicos, que caracterizan al escenario socio-histórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Las preguntas clave de una investigación sobre *qué* se investiga, *para qué/quién* se investiga y *cómo* se investiga sólo cobran sentido en este contexto de descubrimiento cuyos factores condicionan el proceso de investigación, actuando como facilitadores o inhibidores del mismo. Por esto, una de las primeras tareas que se propone a los estudiantes es la descripción del contexto de descubrimiento en el que están situados como investigadores. La descripción detallada de este contexto se torna entonces procedimiento metodológico que permite un primer anclaje de realidad del resto de las decisiones del diseño. Aún en las carreras relacionadas con las ciencias sociales, esta tarea suele ser un descubrimiento para el estudiante que, si bien tiene la idea general de contextualización, sólo reconoce su importancia como génesis de la investigación cuando avanza en la descripción profunda del proceso. En la carrera de Licenciatura en Nutrición, los alumnos profundizan esta mirada social de la ciencia a partir de la cursada y reconocen la dificultad que les plantea esta nueva perspectiva que rompe con el sesgo clínico que tiene la carrera.

El **segundo desafío** requiere comenzar a construir la mirada problematizadora de la realidad, el componente crítico que cuestione las certezas. En esta problematización de la realidad está la *génesis* de la investigación científica. Al

⁷ Sirvent, M.T Conferencia: "La naturaleza de las ciencias sociales y las humanidades y el desafío de la política científica" dictada en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras UBA Octubre 2012.

identificar la *situación problemática*⁸ como el conjunto de cuestiones que a un investigador lo preocupa, lo fascina, lo asombra, lo enfrenta con su ignorancia, lo motiva para investigar. Es una suerte de espacio de interrogantes sin respuesta inmediata que demandan un proceso de investigación: es lo que no se sabe.

Problematizar la realidad es mirarla críticamente para “desnaturalizar” lo que aparece como “natural”; es traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera y, por tanto, pueden ser de otra manera.

La investigación científica se apoya en la relevante función de la ignorancia. La incertidumbre deviene en el motor privilegiado de la motivación del investigador. Por eso, en nuestros espacios procuramos estimular la identificación de una situación problemática que oriente a la focalización del objeto y del problema a investigar. Sin la ignorancia no existe la investigación.

A este respecto, Bachelard⁹ afirma que lo primero y fundamental es que se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo o superando conocimientos adquiridos. Es la situación *que desafía* los conocimientos previos del investigador; es la tensión constante entre lo que se sabe y lo que no se sabe. El conocimiento existente se transforma en obstáculo epistemológico y debe ser cuestionado y superado. Aparece aquí, entonces, el papel cuestionador de la razón y el valor de la ignorancia en la formulación de una investigación.

Los interrogantes acerca de cómo se comienza una investigación, de dónde surge, son las preguntas que muchas veces, hasta con angustia, recibimos en los espacios de formación en investigación.

⁸ Mardones J.M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos, 1991.

⁹ Bachelard, Gastón: *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976, cap. 1.

En las maestrías, los alumnos generalmente tienen como insumo años de práctica profesional que, por un lado puede ser facilitador para esta focalización pero, en otros casos, puede inhibir justamente el encontrar la pregunta original, no respondida a partir de esa práctica.

En los futuros graduados de nutrición, es una constante en los que vivenciaron su proceso de tesina, la dificultad en la focalización de un objeto de investigación. Las razones son variadas: la falta de trayectoria en una temática de interés, la tensión entre lo que interesa y lo que permite resolver la tarea en tiempo y forma, la participación en proyectos conformados que a veces facilita porque encuadra y otras veces inhibe porque el tesista se siente ante la obligación de aportar al proyecto por sobre su propio proceso de formación.

El **tercer desafío** referido a la complejidad de la naturaleza de la investigación social, se ilustra con claridad en palabras de Mardones cuando plantea que la ciencia no es más que una estrategia de reducción de la complejidad propia de lo social.¹⁰

Nos enfrentamos entonces con dos términos aparentemente en conflicto: **focalización y complejidad**. Este dilema ubica al estudiante en un debate muy movilizador ante la incertidumbre en la búsqueda de una “receta” inexistente acerca de cómo focalizar preservando esa complejidad. Esta vivencia es claramente más fuerte cuando el estudiante tienen que cumplir con un trabajo de tesis.

Sirvent ha trabajado a lo largo de estos años los desafíos que nos propone abordar la complejidad de la naturaleza de la investigación social, que pueden ser analizados, desde la complejidad que asumen en las ciencias sociales los aspectos siguientes, entre otros:

1. el “amasado” teoría/empiría

¹⁰ Mardones J.M. Op.Cit Pag. 54.

2. la relación sujeto que investiga y objeto investigado
3. la presencia del terreno en el proceso de investigación de lo social
4. el compromiso social del investigador y las acciones de extensión o de transferencia considerando su status epistemológico en la construcción del conocimiento científico
5. la validación de los resultados

Tensiones que se ponen en juego en los espacios de enseñanza

La experiencia en los diversos espacios de enseñanza de grado y posgrado ha puesto de manifiesto las tensiones que van emergiendo a lo largo del proceso de focalización de un posible objeto problema de investigación o la construcción del diseño de investigación para la tesis.

Este momento, especialmente para los que tienen el requisito de la tesina de grado o tesis de posgrado, genera una serie de emociones encontradas frente a la cercanía de lograr un final exitoso después de los años de esfuerzos y sacrificios, no sólo de los estudiantes sino de todo su entorno familiar y cotidiano. El temor de no lograr la terminación de la tesis y ver así frustrada una ilusión “costosa” emocionalmente genera situaciones de angustia y estrés que operan como obstáculos para el logro deseado y sobre los que hay que intervenir.

Esta angustia es muy fuerte en el grupo de posgrado de la Maestría en Salud Mental que trabaja con el esquema de grupos operativos que sostiene la continuidad del trabajo durante los dos años de cursada pero se termina con el taller de tesis. Los alumnos se enfrentan a la soledad de la tesis luego de dos años de trabajo colectivo.

También es muy notable en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición que, al finalizar la cursada, vuelven a sus ciudades de origen donde comienzan con el

proceso de tesis alejados de la facultad y muchas veces sin los andamiajes tecnológicos necesario.

En un proyecto de investigación acerca de la formación de investigadores jóvenes en la enseñanza de grado¹¹, hemos podido generar categorías que pueden transpolarse –con sus especificidades- a las experiencias de posgrado. Luego del análisis de los registros de las clases teóricas y prácticas y otros instrumentos de obtención de información, pudimos reconocer una serie de preocupaciones de índole teórico y empírico que analíticamente organizamos en tres ejes en tensión: **certeza vs. construcción, aprender del otro vs. con el otro, ideas previas vs. ideas nuevas.**

Estas dimensiones analíticas fueron identificadas empíricamente y son validadas a partir de la experiencia cotidiana de enseñanza a la luz de los propósitos vertebrales mencionados en el primer apartado sobre la enseñanza de la investigación científica que sostenemos como propuesta tanto en el grado como en el posgrado.

Certeza vs. Construcción

Una de las tareas básicas de la estrategia didáctica de los espacios de investigación y talleres de tesinas y tesis, es partir de las ideas previas que tienen los estudiantes acerca de la investigación científica y cuáles son sus incertidumbres, certezas y expectativas frente a la cursada y realización de un diseño ya sea como requisito de aprobación de la materia o para la tesina o tesis como último requisito para obtener el título de grado o posgrado.

Especialmente en la realización de la tesis, aparecen las primeras preocupaciones acerca del uso del tiempo, la soledad de la tarea y los esfuerzos para la producción

¹¹ Proyecto UBACYT 2004-2007 dirigido por la Dra. Ma. Teresa Sirvent. "La transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica en Ciencias Sociales que realizan los alumnos de la materia Investigación y Estadística Educacional I." Equipo conformado por: Ana Clara Monteverde, Patricia Sarlé, Marcela Agullo, Susan de Angelis.

escrita, pero también otras que remiten a la ansiedad frente a instancias de evaluación, la preocupación por el producto, el desasosiego frente a la incertidumbre de por dónde y cómo comenzar, la búsqueda de certezas, la necesidad de la voz del investigador formado como fuente de “la verdad”.

Un ejemplo claro de esta ansiedad son los espacios presenciales donde se hacen los comentarios a los avances de las sucesivas consignas en las producciones. Esta tarea remite a la propuesta didáctica que incluye una serie de estrategias tendientes a ofrecer oportunidades para que vayan construyendo sus aprendizajes desde el inicio de la cursada a partir del seguimiento de sus producciones con comentarios que ayudan a los estudiantes a seguir pensando, a reconstruir sus ideas, evitando cualquier resolución rápida y directiva por parte del docente.

Ante estos comentarios, muchas veces se busca la certeza, la respuesta correcta y entonces, es común que les recordemos que la investigación es un avance progresivo, dialéctico, de ida y vuelta continuo donde se establece un diálogo entre nuestras preocupaciones, nuestra mirada teórica y nuestra realidad. El acto de “hacer” la investigación implica estos momentos de avance y retroceso y los estudiantes, en especial los tesis, lo experimentan enfrentando la incertidumbre y el devenir dialéctico de la construcción de sus diseños. Esta problemática se ve especialmente obstaculizada en el caso de procesos de tesis donde la mirada del tutor y del evaluador o de los evaluadores entre sí es diferente y los estudiantes deben hacer un trabajo de reformulación constante que permita continuar y avanzar en la unificación de esas miradas.

El análisis de las evaluaciones hechas por los alumnos al finalizar la instancia de formación, da cuenta que le atribuyen a nuestra propuesta el valor de ser una instancia de aprendizaje genuino y duradero que andamia la realización de las tesis. Si bien este avance dialéctico, les produce mucha ansiedad en un principio porque el camino hacia encontrar el objeto de investigación y las pregunta es

complejo, ésta se va diluyendo a medida que asumen la tarea y las decisiones como propias.

Otro ejemplo claro de este eje de tensión, lo analizamos en función del papel de la teoría y la experiencia como elementos que pueden facilitar y, al mismo tiempo, inhibir la problematización de la realidad.

En los posgrados, por ser profesionales formados en variadas carreras universitarias y que participan en diversos espacios -en muchas ocasiones, desde roles de asesoramiento o dirección-, sus preocupaciones están insertas en sus ámbitos de trabajo. Una sólida formación teórica y años de experiencia en estos espacios profesionales los ubica en el lugar de la certeza, de tener muchas respuestas y esto hace que les cueste encontrar las incertezas, las preguntas, lo nuevo, lo que no se conoce de ese objeto que quieren investigar. Al principio, acompañadas de juicios de valor acerca de esa realidad. Encontrar "la pregunta" de investigación libre de prejuicios, lista para "dejarse sorprender", es todo un trabajo de sucesivas reflexiones.

En las tesinas de grado en la carrera de nutrición, este proceso de tensión entre las certezas que construyen durante la carrera y el encuentro con la realidad durante las prácticas, hacen que el impacto sea tan grande que cada experiencia los orienta a un nuevo foco.

Otro punto de tensión es cuando los tutores participan en proyectos de investigación y esto funciona como facilitador cuando el estudiante tiene la posibilidad de focalizar un posible objeto dentro de un proyecto marco que le da seguridad y le resuelve la focalización, pero también se convierte en obstáculo cuando los alumnos terminan asumiendo como propia la elección que en realidad es del tutor en función de los intereses del proyecto y no la sienten como propia.

En la carrera de educación, para ayudar a los alumnos en la desnaturalización de la realidad, les proponemos trabajar en espacios del más allá de la escuela para que las situaciones no sean tan familiares para ellos como la escuela.

Aprender del otro o con el otro

La propuesta de trabajo tiene dos grandes pilares: el análisis de investigaciones realizadas o en curso y la construcción desde el inicio de un proyecto de investigación que se llevará o no a la práctica según el caso.

Ambas tareas se llevan a cabo intercalando momentos de reflexión individual con producciones al interior de los grupos de trabajo y plenarios con el grupo total en las clases. De esta forma, los estudiantes aprenden a partir de la experiencia del docente como investigador formado, pero también son instancias de construcción y aprendizaje las reflexiones al interior de los grupos donde se intercambian planteos teóricos, experiencias y sensaciones. De esta forma, el aprender del otro y con el otro se va dando dialécticamente a lo largo de las diversas tareas realizadas durante toda la cursada.

Uno de los aprendizajes valorados en las experiencias que los alumnos más reconocen a la hora de evaluar lo aprendido se relaciona con el rol de contención y acompañamiento desempeñado por los docentes o estudiantes avanzados que forman parte de los proyectos en los que se enmarcan sus tesis en instancias que los mismos alumnos reconocen como "conocimiento tácito"¹² Los alumnos valoran al docente por la transmisión de sus propias experiencias como investigador formado y la posibilidad de acercarse a la "cocina de la investigación".

Otro aspecto que señalan los alumnos en las evaluaciones como valioso hace referencia al modo de transmisión de los profesores, que intentan hacerles sentir pasión por la investigación.

En las experiencias de tesinas de grado es fundamental el rol del tutor en el proceso de acompañamiento. Hay una relación casi lineal entre el trabajo del tutor

¹² Gibaja, Regina: El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. 1987.

que supervisa, motiva, alienta, hace las correcciones en tiempo y forma y la vivencia positiva del proceso de realización de la tesina.

Ideas previas - Ideas nuevas

Como decíamos en el apartado anterior, para muchos de los cursantes, nuestros espacios de formación es la primera instancia sistemática en la formación en investigación, convirtiéndose en su primera experiencia como investigadores.

Sin embargo, durante sus carreras han accedido con mayor o menor grado de sistematicidad y desde diversos marcos teóricos a conocimientos propios de la investigación científica. Como resultado de esta formación heterogénea, traen como insumo en ocasiones conceptualizaciones parciales o erradas o vacíos en la formación que hay que deconstruir para poder avanzar en las conceptualizaciones que forman parte de la enseñanza de la metodología de la investigación científica.

Cuando se hace el relevamiento de las ideas previas en la primera jornada de trabajo, en general, conocen la existencia de diversos modos de hacer investigación en términos de abordajes “cuali y cuantitativos”, pero no su fundamento epistemológico ni su traducción en el oficio de investigador y casi nunca hay conocimiento del modo participativo.

En cuanto a los propósitos de la investigación científica con los que arriban, en muchos alumnos predomina el generar conocimiento como único objetivo. En las evaluaciones finales expresan que culminan el espacio con una idea diferente acerca de la investigación, capaz de ser transformadora de nuestros contextos cercanos y cotidianos, lo que, para el equipo docente, es un logro frente al primer desafío señalado en cuanto a poder pensar la investigación como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado, concibiendo la investigación como herramienta de transformación social.

Otra de las ideas que es necesario reconstruir es la importancia del terreno para la problematización y focalización del objeto problema a investigar y no sólo como técnica de obtención de información en la realización de la investigación propiamente dicha y que hace, como decíamos al principio de este artículo a uno de los rasgos de complejidad propios de las ciencias sociales.

En el grado, reconocen que suele ser la primera materia donde pueden acercarse a la gente, escucharlos y construir conocimiento a partir de los registros y es éste el aspecto más valorado por los alumnos de la carrera de nutrición en el espacio de las prácticas donde reconocen que fue la cursada de nuestra materia un buen antecedente de esa tarea.

En los comentarios de los maestrands posteriores a esta tarea hacen referencia, entre otras cosas, al enriquecimiento recibido del terreno y de la lectura de los antecedentes en relación a: las cuestiones sobre la implicancia y la toma de distancia necesaria para investigar y el disfrutar en el hacer ciencia; la posibilidad de encontrar orientaciones para la identificación de unidades de análisis o el muestreo; la búsqueda de categorías para trabajar en el marco teórico; la confirmación de la posibilidad de acceso al terreno e identificación de dificultades, la elección de las técnicas de obtención de información empírica, la ampliación de los objetivos para la intervención, la identificación de la relevancia del estudio de la unidad objeto-problema elegido, la identificación de la factibilidad del estudio sobre el objeto-problema elegido y la confirmación del interés sobre este mismo, la elección de la estrategia metodológica general.

A modo de cierre

Decíamos al principio de este artículo que las cuestiones de una Pedagogía y Didáctica de la formación en investigación social tanto de grado como de posgrado, han sido y siguen siendo parte de nuestras preocupaciones profesionales y, sobre todo, docentes. Es este entramado entre los propósitos que

nos planteamos como docentes para los espacios de enseñanza, los desafíos didácticos a los que nos enfrentamos y las tensiones sobre las que debemos trabajar, el eje de nuestra reflexión constante como equipo a cargo de estos espacios de formación de grado y posgrado.